

## **DIVERSIDAD CULTURAL EN EL AULA. GRUPOS DE DISCUSIÓN**

Rosa Mª Rodríguez Izquierdo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Dpto. de Teoría y Didáctica de la Educación de la UAM  
Ciudad Universitaria de Cantoblanco. 28049 Madrid  
Correo electrónico: rosa.izquierdo@uam.es

### **RESUMEN**

*Este estudio presenta los principales resultados y conclusiones de una investigación llevada a cabo entre estudiantes universitarios de magisterio en la que se ha explorado el pensamiento de este colectivo sobre la diversidad cultural y sus incidencias en la educación. La diversidad cultural es una característica de nuestra sociedad actual que además, como indican los expertos, irá en aumento como consecuencia del creciente fenómeno de la inmigración en nuestro país. El estudio que presentamos en este artículo forma parte de una investigación más amplia en el que se utilizaron como instrumentos de recogida de datos una escala de actitudes, un diferencial semántico de elaboración propia y grupos de discusión con los estudiantes universitarios. En este artículo sólo recogemos los resultados obtenidos a través de los grupos de discusión. Las conclusiones más relevantes del estudio indican que los estudiantes no rechazan la diversidad cultural sólo que tienen una conciencia vaga de la misma, si bien en términos generales es una actitud positiva.*

**Palabras clave:** *Estudiantes universitarios, diversidad cultural, grupos de discusión, educación intercultural, formación inicial del profesorado.*

### **ABSTRACT**

*This paper presents the main results and conclusions carried out among teaching students. The work is a deep study of the attitudes the students have about cultural diversity. Cultural diversity characterizes our current society as a feature which will increase in the near future, according to experts, due to the increment of immigrants in our country. This research project is*

*part of a larger survey in which we have used an attitude scale and a semantic differential, built by us, and the group discussion as instruments of gathering data. In this article we only present the results obtained through the group discussion. The most relevant conclusions of this study shows that students do not reject cultural diversity but they have a very poor consciousness about it. However, in general terms their attitude is rather positive.*

**Key words:** *Teacher-training students, cultural diversity, group discussion, intercultural education, initial teacher-training.*

## I. INTRODUCCIÓN

En este artículo vamos a abordar los discursos que nos ofrecen los futuros profesionales de la educación en relación a la diversidad cultural y su tratamiento en el aula. La investigación ha utilizado el grupo de discusión como herramienta para la producción y la captación de dichos discursos. El objetivo de realizar grupos de discusión entre los estudiantes de magisterio fue lograr un acercamiento a la conciencia que éstos tienen sobre la educación intercultural, sus objetivos y su preparación para trabajar eficazmente en un contexto multicultural. Propósito que abordamos desde la convicción profunda de que una de las facetas sobre la que es necesario actuar desde la formación inicial de los profesores es la actitud que éstos tienen hacia la diversidad cultural. Particularmente si concluimos que la educación tiene la responsabilidad de ser el campo más propicio para potenciar nuevas interacciones y para transmitir los valores que implica la convivencia plural. En este sentido, y para dar respuesta a este desafío, entendemos que la educación debe sufrir numerosas modificaciones en la forma en que se orienta y se pone en práctica debido a que sus planteamientos tradicionales no permiten que se fundamente en la diversidad cultural.

Se pretendía, por tanto, adentrarnos en la realidad del colectivo de futuros profesores ante estos temas, obteniendo una visión relativamente interrelacionada con las concepciones teóricas del concepto de educación intercultural. El propósito era descubrir que es lo que realmente conocen los estudiantes sobre esta nueva realidad educativa y qué cuestiones se conforman como elementos prioritarios de su propia formación inicial.

Los datos que aquí se presentan forman parte de una investigación más amplia<sup>1</sup> en la que también se aplicó una escala de actitudes y un diferencial semántico como técnicas de recogida de datos.

Hemos considerado las actitudes de los alumnos hacia la diversidad cultural y sus implicaciones en la enseñanza, como la predisposición aprendida, dirigida hacia un objeto, persona/s o situación, y que incluye dimensiones cognitivas, afectivas o evaluativas, y, eventualmente, dimensiones propiamente conductuales.

En este sentido nos hemos aproximado al espectro actitudinal de los ante la diversidad cultural, a través de la realización de grupos de discusión, que es una de las técnicas concretas definidas para la obtención de información abierta, es decir, analógica,

---

<sup>1</sup> Tesis doctoral de la autora de este artículo: *Actitudes de los estudiantes hacia la diversidad cultural*, dirigida por la Prof. Dra. Dña. Gloria Pérez Serrano y defendida en el 2002 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

siguiendo las premisas de Krueguer (1991), Ibáñez (1983, 1985, 1986, 1989) y Gil (1992, 1993, 1994, 1995) fundamentalmente.

Distintos organismos internacionales reconocen la extrema importancia de una formación del profesorado para una educación intercultural. El Consejo de Europa (1985) señala la formación de los profesores como el medio más importante para lograr un cambio pedagógico y fomentar la dimensión europea de la enseñanza. Esta formación requiere el desarrollo de competencias y habilidades específicas, pero precisa ante todo de la creación de una sensibilidad y actitud positiva ante el hecho diferencial. Lo que no resulta fácil, y en muchas ocasiones la formación se lleva a cabo más como la incorporación de nuevos conocimientos, poniendo el énfasis en aspectos técnicos y dejando en un segundo plano los elementos actitudinales y afectivos relacionados con la igualdad y la justicia social.

La estructura de este artículo se divide en tres partes. Comenzaremos refiriéndonos a los criterios empleados en el diseño de la investigación y a los aspectos metodológicos de la misma para, a continuación, abordar el análisis de los discursos de los estudiantes de magisterio. Por último, sintetizaremos algunas de las conclusiones en las que se exponen los puntos centrales de los discursos y se realizan recomendaciones que pueden ser útiles para futuras investigaciones y para perfilar algunas de las actuaciones dirigidas a incidir en la realidad de la formación inicial de los profesores.

## **2. METODOLOGÍA**

En este apartado hacemos referencia, en primer lugar, a la técnica de investigación utilizada en este estudio, el grupo de discusión, con lo que pretendemos hacer más comprensible la información manejada a lo largo del texto. Después, incluimos una ficha técnica de la misma, donde reflejamos las características de los grupos de discusión realizados, así como las decisiones metodológicas adoptadas en el transcurso del trabajo de campo. Para finalizar exponemos las líneas seguidas en el análisis de los discursos producidos por los grupos de discusión.

### **a. Objetivos**

Hay que tener en cuenta que todas las decisiones metodológicas y técnicas adoptadas han respondido al criterio de dar respuesta a los objetivos fundamentales planteados en esta fase cualitativa de la investigación. Estos objetivos son fundamentalmente tres:

- Identificar las ideas previas y el nivel de sensibilización de los alumnos de magisterio en relación a la diversidad cultural y su tratamiento en el aula.
- Explorar como los estudiantes de Magisterio perciben la formación recibida en relación a la interculturalidad. En este sentido, los discursos producidos por los estudiantes mediante la técnica del grupo de discusión permiten un posicionamiento más abierto de los futuros profesores que los cuestionarios, propiciando la emergencia de las razones que subrayan a las opiniones expresadas en otros contextos.
- Proporcionar información básica para posibles programas de formación del profesorado en el ámbito que nos ocupa. Es decir, se trata de detectar en qué medida

se demanda una formación en este terreno para poder llevar a cabo una atención a la diversidad desde un punto de vista intercultural.

## **b. Descripción de los grupos de discusión**

Las cuestiones que trataremos de analizar en este apartado irán referidas a: el número de grupos, el tamaño de los mismos y los criterios tenidos en cuenta a la hora de determinar la composición de los mismos.

Los grupos han sido confeccionados en torno a diferentes criterios que hemos considerado rasgos que caracterizan a los grupos estudiados (año de carrera y centro donde se realizan los estudios fundamentalmente), que pudieran ser representativos de diferentes visiones, y todos ellos mixtos en cuanto al sexo y la especialidad.

Según las recomendaciones de los expertos en esta técnica de recogida de datos, sitúan en 3 ó 4 el número mínimo y en 10 ó 12 el número máximo de grupos considerados en un proyecto. De acuerdo a ello, tomamos la decisión de constituir 6 grupos de discusión, uno por curso y centro. Dicha decisión se tomó también en base a dos criterios: el primero, el problema de investigación y los objetivos del estudio y el segundo, las características de la población en relación al problema estudiado. La idea básica es la de incluir tantos grupos como segmentos de la población, de modo que podamos acceder a los distintos discursos sobre el tema investigado. Teniendo en cuenta este criterio nos interesaba particularmente la evolución del discurso en cuanto a la educación intercultural y la diversidad cultural desde primer año de carrera hasta el último.

En la tabla 1 aparecen los criterios fundamentales de selección para la constitución de los grupos de discusión realizados:

TABLA 1  
CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

- **Curso**, segmentado en tres niveles: primero, segundo y tercero.
- **Centro** de realización de la diplomatura: Dos centros diferentes. La Facultad de Ciencias de la Educación y el Centro Superior de Estudios Cardenal Spínola.
- **Sexo**: Grupos mixtos.
- **Especialidades**: Mezcladas en los grupos por curso.

Siguiendo a Morgan (1988) hemos considerado la homogeneidad de la población en relación a las variables curso y centro de estudios. La homogeneidad de la que parten los participantes en la reunión, no sólo posibilita el proceso de agrupación, sino también la producción de un diálogo con los otros o frente a los otros.

No obstante hemos combinado el dilema de la heterogeneidad (especialidad y sexo) con la homogeneidad en función del rasgo curso y el centro donde se cursan los estudios, resolviendo la cuestión con el consejo de Ibáñez (1989) de un punto medio entre la homogeneidad y la heterogeneidad, puesto que en los grupos se encontrarían estudiantes de un mismo curso y centro de estudio pero diferentes especialidades y sexo. Consideramos que hemos conseguido de esta forma un equilibrio con respecto

a la uniformidad y diversidad de los componentes de los grupos que aumentaría la amplitud de experiencias, percepciones u opiniones.

La heterogeneidad parte de la misma necesidad de productividad discursiva, pues el intercambio lingüístico sólo es posible desde la percepción de ciertas diferencias, que hacen tomarse el esfuerzo de presentarse al otro —para comprobar si somos más o menos iguales, más o menos distintos— y de intentar persuadirlo. Como afirma Callejo (2001: 80), el grado de homogeneidad con respecto al objeto de investigación no quedará contrastado sin un grado de heterogeneidad. La homogeneidad en el grupo se reconstruye desde la cierta heterogeneidad.

De esta forma, se hicieron reuniones de discusión con alumnos/as de 1º, 2º y 3º de cada uno de los centros y mezclando las especialidades. Los 6 grupos de discusión realizados quedan recogidos en la tabla 2.

TABLA 2  
GRUPOS DE DISCUSIÓN

	CURSO	ESPECIALIDAD	CENTRO	SEXO
☐ GD 1	1º	Mixtas	Facultad CC.EE.	Mixtos
☐ GD 2	2º	Mixtas	Facultad CC.EE.	Mixtos
☐ GD 3	3º	Mixtas	Facultad CC.EE.	Mixtos
☐ GD 4	1º	Mixtas	Centro Cardenal Spínola	Mixtos
☐ GD 5	2º	Mixtas	Centro Cardenal Spínola	Mixtos
☐ GD 6	3º	Mixtas	Centro Cardenal Spínola	Mixtos

En la tabla 3 se recogen algunas características de los grupos de discusión:

TABLA 3  
CARACTERÍSTICAS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

<b>Grupo de Discusión N° 1. (GD 1)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estudiantes de 1º de la Facultad CC.EE.</li> <li>➤ 12 asistentes (9 mujeres y 3 varones): 2 de LE, 2 de EM, 2 de EI, 2 de EF, 3 de EE y 1 de EP.</li> </ul>
<b>Grupo de Discusión N° 2. (GD 2)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estudiantes de 2º de la Facultad CC.EE.</li> <li>➤ 12 asistentes (8 mujeres y 4 varones): 2 de LE, 1 de EM, 2 de EI, 3 de EF, 2 de EE y 2 de EP.</li> </ul>
<b>Grupo de Discusión N° 3. (GD 3)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estudiantes de 3º de la Facultad CC.EE.</li> <li>➤ 12 asistentes (9 mujeres y 3 varones): 2 de LE, 2 de EM, 2 de EI, 2 de EF, 2 de EE y 2 de EP.</li> </ul>

<b>Grupo de Discusión N° 4. (GD 4)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estudiantes de 1° del Centro Cardenal Spínola.</li> <li>➤ 12 asistentes (7 mujeres y 5 varones): 2 de LE, 1 de EM, 2 de EI, 3 de EF, 2 de EE y 2 de EP.</li> </ul>
<b>Grupo de Discusión N° 5. (GD 5)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estudiantes de 2° del Centro Cardenal Spínola.</li> <li>➤ 12 asistentes (9 mujeres y 3 varones): 2 de LE, 1 de EM, 2 de EI, 3 de EF, 2 de EE y 2 de EP.</li> </ul>
<b>Grupo de Discusión N° 6. (GD 6)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ø Estudiantes de 3° del Centro Cardenal Spínola.</li> <li>Ø 12 asistentes (10 mujeres y 2 varones): 2 de LE, 2 de EI, 1 de EM, 2 de EF, 3 de EE y 2 de EP.</li> </ul>

El número de alumnos que llegaron a participar en los grupos de discusión estaba compuesto por 72 alumnos (52 mujeres y 20 hombres). De los cuales, 36 pertenecían al Centro Superior de Enseñanza Cardenal Spínola y la otra mitad eran estudiantes en la Facultad de Ciencias de la Educación. En cuanto al curso, había 24 estudiantes por curso.

Veamos una representación gráfica de la participación de estudiantes atendiendo a la especialidad.

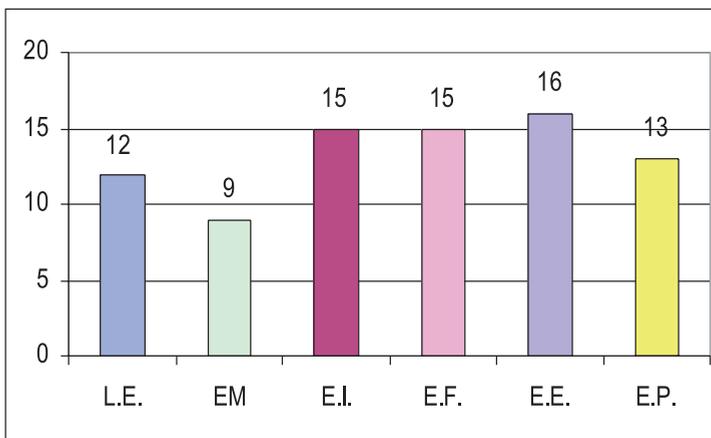


Gráfico 1

*Participación de estudiantes por especialidad en los grupos de discusión*

Lo habitual en la práctica de la investigación mediante grupos de discusión es que los grupos tengan un tamaño comprendido entre los 6 y 10 sujetos (Morgan, 1988). Aunque algunos autores sitúan el límite superior algo más elevado, considerando grupos de

hasta 12 participantes (Krueger, 1991), entendimos que 12 sujetos era un número ideal para poder combinar las distintas especialidades. Entendíamos también que el excesivo número dificultaría la participación de cada individuo en la discusión, el control del grupo por la moderadora se haría más dificultoso a la vez que este número permitiría una rica interacción y un diálogo suficientemente activo.

### **c. Procedimiento**

Una vez determinadas las características de los participantes de cada grupo y el tamaño de éstos, se procedió a contactar con estudiantes que accedieron a tomar parte en la discusión. Seguimos el criterio, generalmente aceptado a la hora de seleccionar a las personas participantes, de evitar que se conocieran entre sí o conocieran a la moderadora, pues la preexistencia de relaciones entre los sujetos puede interferir el funcionamiento del grupo. El desconocimiento entre los miembros del grupo posibilita que éstos hablen libre y francamente.

El objeto del grupo de discusión es *provocar autoconfesiones en los participantes*, y está demostrado que las personas tienen una tendencia a revelar cuestiones personales cuando el entorno es permisivo y no-enjuiciador. Estimamos, por tanto, fundamental el empeño en crear un clima de libertad y espontaneidad en los grupos. Para conseguir este objetivo entendíamos que el hecho de que los grupos estuvieran compuestos por extraños, personas que probablemente no volverían a encontrarse, favorecería el que se expresasen opiniones sinceras.

El modo empleado para asegurar que los sujetos poseen las características exigidas ha sido la selección mediante una invitación por curso, especialidad y centro. En previsión de posibles ausencias, invitamos a un grupo superior al número de sujetos que pretendíamos reunir en cada grupo. Personalmente mantuvimos ese contacto para asegurar su asistencia al grupo.

En esa primera llamada a la participación dimos a los estudiantes una idea muy vaga del tema específico sobre el que se hablaría para evitar que acudirían a la reunión con opiniones o posturas prefabricadas. Tan sólo revelamos el área temática general con la intención de mantener el interés y la curiosidad, pero intentando tranquilizar y no producir ansiedad o inseguridad. Al realizar la invitación no utilizamos en ningún momento el término grupo de discusión. En lugar de ello, invitamos a los participantes a «conversar» o «a cambiar ideas y opiniones», transmitiendo así la idea de una discusión informal.

En cuanto a la validez de los grupos de discusión, es decir, si las cuestiones preguntadas recogen lo que los estudiantes realmente piensan, lo podemos afirmar por dos razones. La primera es que los sujetos que participan hablan de algo que está fuera de ellos mismos, no hablan de ningún asunto que les pueda implicar o influir personalmente. No puede haber parcialidad en las respuestas ya que lo que pretendemos recoger son aquellas actitudes que manifiestan ante la diversidad cultural y la educación intercultural; existiría parcialidad si ocultasen parte de sus opiniones pero no tenemos ninguna razón para pensar que tuviesen motivo para ello. Por otro lado, las respuestas de los argumentos de las discusiones están contrastadas con las puntuaciones y anotaciones a la observación de la escala.

#### **d. Desarrollo de las reuniones**

Por último vamos a referirnos al desarrollo de las reuniones. En cada uno de los grupos se siguió un mismo modelo de preguntas. Para iniciar la conversación se realizaron preguntas generales acerca de la diversidad cultural, las cuales facilitaron a los estudiantes la oportunidad de conversar y de ajustarse al grupo. Las preguntas estaban diseñadas de modo que fueran siendo cada vez más específicas a medida que avanzara la conversación. Se realizaron algunas preguntas adicionales para ampliar algún tema o sondear áreas que surgieron en la conversación.

Las preguntas que guiaron la discusión se centraron en el análisis de (1) las causas y consecuencias pedagógicas atribuidas a la diversidad cultural, (2) la diversidad cultural y la educación intercultural, (3) la formación del profesorado, (4) la valoración de su capacitación en relación a la diversidad cultural.

Puesto que el grupo de discusión implica un proceso lingüístico de producción de datos en una situación de interacción verbal, se registraron los datos mediante una grabadora audio que posteriormente nos permitiera la transcripción mecanografiada de un texto para analizar. La virtualidad fundamental de las grabaciones en audio consiste en que posibilita una reproducción y análisis objetivo y reiterado en cuantas ocasiones se precise, haciendo verificable los datos y proporciona un relato verbal total de la conducta verbal. Las cintas fueron transcritas y analizadas para detectar temas recurrentes en las seis sesiones.

Además, inmediatamente tras la discusión con cada uno de los grupos, anotamos las opiniones y concepciones más comunes de entre las expresadas por los participantes durante la discusión de grupo, así como aquellas observaciones de campo que no deseábamos confinar al recuerdo.

La predisposición de los grupos fue muy positiva. Si bien en los momentos iniciales de la discusión se podía constatar las resistencias iniciales para tomar la palabra que pueden ser consideradas normales en todo grupo. A partir de ahí, una vez centrado el tema, la inquietud y las expectativas fueron manifiestas en todo momento a lo largo de la discusión.

Los grupos tuvieron una duración variable según los casos, y de hecho oscilaron entre los 45 minutos y la hora y cuarto. La transcripción de las discusiones la realizó la propia autora de este trabajo como responsable de esta investigación.

### **3. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN: LÍNEAS DE ANÁLISIS**

#### **a. Análisis de los grupos por categorías, según los temas tratados en las reuniones**

Entre los aspectos a los que se han referido los estudiantes de magisterio cuando eran cuestionados acerca de la diversidad cultural y la educación intercultural, se encuentran una serie de elementos que hemos identificado como:

**CEI:** Concepciones en torno a la educación intercultural  
**FP:** Formación del profesorado  
**PEI:** Programas de educación intercultural  
**DCE:** Dimensión cultural de la enseñanza

A continuación, en la tabla 4 vemos una primera tabla, donde se reflejan los resultados de análisis textual de cada una de las categorías que hemos utilizado para analizar los discursos, las frecuencias de apariciones de cada una de ellas y el porcentaje de cada código en función del total de apariciones en todas las categorías.

TABLA 4  
 FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LAS CATEGORÍAS

CÓDIGO	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
CEI	513	16,5
FP	1820	59,3
PEI	304	11,5
DCE	670	21,5

De la tabla anterior, hacer notar que la categoría que obtiene una frecuencia muy superior a las demás es la de *Formación del profesorado* que con un 59,3% representa un poco más de la mitad del discurso producido por los estudiantes de magisterio. En realidad, esta cuantificación nos indica que se han encontrado 1874 fragmentos de un total de 3103 unidades de texto.

La distribución de cada una de las categorías las podemos ver representadas de forma gráfica en el siguiente gráfico:

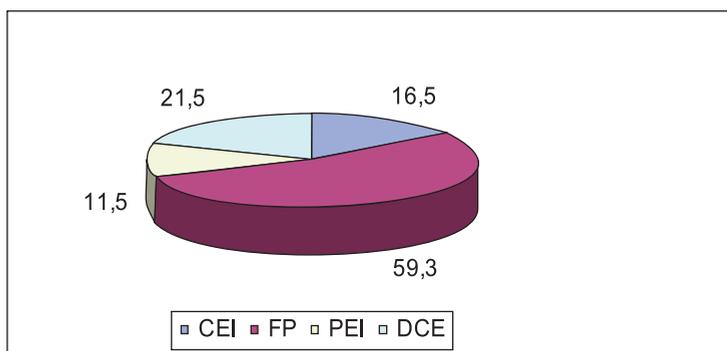


Gráfico 2  
 Porcentaje de las categorías de los grupos de discusión

Dada la riqueza del material recogido, cuya exposición podría alargar en exceso este capítulo, en el análisis que sigue se presenta unas conclusiones con los resultados más interesantes.

#### **4. CONCLUSIONES**

El análisis de los discursos de los estudiantes de magisterio que hemos presentado nos permite formular algunas conclusiones en relación a la diversidad cultural y con el modo como ellos la perciben. Estas conclusiones no pretenden ser categóricas ni definitivas, pero nos proporcionan algunas claves para comprender sus actitudes. La secuencia para la exposición de conclusiones se organiza en dos partes. En primer lugar, se sintetizan los principales resultados del estudio en una serie de puntos que resaltan los hallazgos más relevantes. Y en segundo lugar, se añaden algunas nuevas líneas de investigación futuras para terminar con algunas líneas de actuación preferentes en el campo de la formación intercultural de los futuros profesores.

##### **a. Principales resultados del estudio**

De los resultados del análisis cualitativo de los grupos de discusión se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Existen las condiciones estructurales e ideológicas para que el tema de la diversidad cultural y su tratamiento en el aula entre los alumnos sea objeto de polémica y controversia, aún cuando las actitudes proceden más de informaciones indirectas que de vivencias propias.
- Los estudiantes admiten un desconocimiento de las culturas y las costumbres del alumnado de otras procedencias y hay temas que no saben como abordarlos. En algún caso, perciben que puede haber choques entre la cultura que vive el alumnado extranjero en la escuela y la que vive en la familia.
- Por regla general, el alumno de magisterio cuando piensa en la diversidad cultural está pensando en los alumnos pertenecientes a minorías étnicas o culturales y particularmente en inmigrantes de países extracomunitarios.
- A la vez y paradójicamente, la percepción del alumno inmigrante como «culturalmente diverso» es bastante débil entre los estudiantes de magisterio. Existe una mayor conciencia de su diferencia entendida como un «déficit» que le dificulta acceder a la cultura mayoritaria.
- Del análisis de los discursos se desprende el principio de integración, que les resulta eficaz y práctico si se aplica en casos de discapacidades, deficiencias o minusvalías, sin embargo, referido a la diversidad cultural se les representa pobre de posibilidades. El principio de integración únicamente tiene como objetivo integrar para homogeneizar.
- Otra cuestión que refleja claramente esta posición es admitir que la diferencia de idioma es un problema aunque los niños aprendan muy rápidamente. Al considerarse este un mal importante se plantea como el primer y más impor-

tante objetivo a abordar para remediarlo. De otro modo se entiende que siempre estará interviniendo negativamente en el desarrollo de la clase.

- Se podría decir que el posicionamiento del alumnado de magisterio con respecto a la diversidad cultural es ambivalente. Todo lo expuesto anteriormente hace pensar que si bien a nivel teórico, los alumnos asumen la interculturalidad, la cosa cambia cuando se plantea que concepción de interculturalidad mantienen, detectándose una clara contradicción interna entre aquello que parece que creen y lo que realmente entienden que se debería hacer.
- Se observa que casi todo el discurso hace referencia fundamentalmente a las valoraciones negativas de su propia formación profesional y a las necesidades de formación desde una perspectiva cultural que contemple la diversidad cultural que caracteriza nuestro momento histórico. La mayoría de los estudiantes que participan en los grupos de discusión se considera escasamente formado para atender al alumnado diverso culturalmente y carente de estrategias didáctico-organizativas que le permitan lograr buenos resultados con este alumnado.
- Los seis grupos con los que se estableció contacto reflejan unas formas muy similares de percibir las necesidades formativas. Presentando ciertos puntos de intersección pero también algunos elementos particulares a cada uno de ellos. Algunos estudiantes de magisterio no consideran que la formación inicial tenga que afrontar este tipo de formación intercultural, ya que las diferencias son particulares de toda persona y no sería posible incluir en los planes de estudio una preparación específica. Esta idea coliga con una de las constantes que aparecen a lo largo de todo su proceso discursivo: el demostrar que son los estudiantes de otras culturas los que se tienen que amoldar a nuestra sociedad y a nuestras costumbres.
- El alumnado de magisterio, en general, no parece reconocer que la diversidad cultural requiere un tratamiento diferenciado del alumnado. Esta concepción puede estar encubriendo la incapacidad por parte de los futuros profesores de reconocer las necesidades educativas que plantea la diversidad cultural en el aula, por la falta de preparación y de recursos metodológicos de los que carecen para enfrentarse a ella.

## **b. Nuevas líneas de investigación**

Una primera línea de investigación sería las preconcepciones de los formadores de formadores. Puesto que es un hecho asumido que ni las instituciones formativas ni los formadores de profesores han considerado la diversidad cultural una cuestión central de su actividad, ni tampoco los investigadores en el campo de la formación del profesorado que han *ignorado los temas de la diversidad cultural y de la igualdad educativa* (Tabachnick y Zeichner, 1993: 114). Para acabar con esta situación, según Davis (1995: 561), *los formadores del profesorado necesitan a través de las comunidades educativas, comprometerse en un examen crítico que debe orientarse hacia una reforma curricular capaz de generar alternativas a las experiencias y creencias hegemónicas*

El profesorado de las escuelas de magisterio tiene un papel fundamental en el desarrollo de los conocimientos, actitudes y destrezas de los profesores en formación.

Él es mediador de cualquier propuesta de innovación curricular y el responsable no sólo de incorporar contenidos de temas culturales orientados a la diversidad, sino de desarrollar metodologías de enseñanza que induzcan a la reflexión y al análisis intercultural.

Los formadores de maestros somos los primeros que deberíamos asumir los planteamientos educativos, antropológicos y sociales que conlleva un enfoque intercultural, para poder promover en el alumnado actitudes y destrezas críticas que le permitan rechazar estereotipos culturales y afirmar que la diversidad cultural es un valor que debe preservarse. Los futuros profesores no atenderán mejor la diversidad cultural a menos que los formadores del profesorado integremos más la diversidad en los programas, lo que hemos constatado que representa un serio inconveniente para la práctica en opinión de los alumnos de magisterio.

Concluimos resaltando, que en futuras investigaciones, además de replicar críticamente los resultados obtenidos, sería de capital importancia investigar en torno a los tres objetivos que siguen:

- En primer lugar, evaluar como cambian las actitudes del alumnado de magisterio en función de la evaluación continuada a lo largo de los cursos.
- En segundo lugar, estudiar globalmente mediante un diseño secuencial de cohortes acelerado los efectos de la edad, cohorte y momento temporal en el cambio de actitudes hacia la diversidad cultural y sus implicaciones en el aula; esto es, investigar cómo influye sobre el cambio de actitudes el efecto de la edad en distintos momentos temporales, de la generación o cohorte de la misma edad en diferentes momentos de medición, y el efecto de la edad en el mismo momento.
- Por último, en función del objetivo anterior, y el momento temporal, también sería muy útil la construcción de un programa de actitudes interculturales con el fin de realizar intervenciones para lograr mejorar éstas.

Partiendo de los resultados obtenidos en nuestro estudio así como de algunos de los trabajos revisados, pasaremos a exponer algunas de las implicaciones que se derivan de las actitudes detectadas en los futuros profesores. Dichos resultados ponen de manifiesto la necesidad de prestar mayor atención a la diversidad cultural en los planes de estudio de magisterio y de la adopción de un compromiso por parte de los docentes para que esta pueda ser una realidad. En nuestra opinión una adecuada formación del profesorado ayudaría a garantizar que todos los estudiantes estén siendo preparados para una sociedad multicultural y diversa como la nuestra.

### **c. Recomendaciones de cara a una mejor formación intercultural de los futuros profesores**

Si ahora estamos formando a los educadores del próximo milenio y si se va a incrementar la heterogeneidad social y la necesidad de convivencia intercultural, no debería retrasarse más la formación intercultural de los futuros maestros. La ausencia de propuestas formativas para los futuros profesores que expresan los actuales planes

de magisterio en relación a la diversidad cultural pone en peligro el desarrollo de la educación intercultural y se convierte en una condición indispensable para su puesta en marcha.

Cómo quedó explicado en la introducción, la finalidad de este trabajo es proponer algunas líneas para un plan de formación inicial del profesorado en educación intercultural. Parece pertinente, que recojamos algunas recomendaciones que de manera clara se desprenden de los datos de nuestro trabajo. En este punto nos parece importante exponer dos condiciones fundamentales para el éxito de un programa de formación:

- Que sea coherente con todo el planteamiento formativo de los estudiantes (currículum, organización del centro, relaciones que se establecen en la institución, etc.) y
- Que responda a necesidades sentidas por el equipo docente en su totalidad y por los estudiantes en particular.

Asumiendo los planteamientos interculturales expuestos hasta aquí, nos parece indicado reflexionar ahora sobre las competencias prioritarias a desarrollar en el marco de la formación inicial del profesorado. Nos centramos en la formación inicial por ser la más cercana a nuestra experiencia de trabajo. Lo que aquí pretendemos proporcionar no son más que algunas pistas iniciales sobre los aspectos prioritarios de tal formación, que suponen sugerencias e invitaciones para posteriores profundizaciones en este ámbito.

Partimos del convencimiento de que el profesorado supone uno de los pilares fundamentales para favorecer la integración escolar y social, de los que depende en buena medida el éxito o el fracaso de la educación intercultural. La realidad multicultural hace que la formación del profesorado revista un carácter prioritario para todo el profesorado en general y no sólo para aquellos que trabajen con una población heterogénea culturalmente. En el complejo y difícil paso de la simple propuesta de principios y objetivos o aspectos teóricos a la puesta en práctica en las escuelas de actuaciones y programas de intervención tiene un papel fundamental el profesorado. Así lo confirma el Consejo de Europa (1986: 36):

*«El papel del enseñante es esencial. La situación multicultural exige un conocimiento de los fenómenos migratorios y de las realidades con las que se enfrenta, al tener que convivir con personas de otro medio cultural.*

*No basta con buena voluntad, es menester que los profesores se preparen para recibir y comprender a sus alumnos, a sus familias, a sus colegas procedentes de otros países, que respeten la diversidad de lenguas, los modos de vida, los proyectos, los comportamientos, las religiones; que puedan manejar los conflictos que surjan y sepan aprovecharlos para enriquecer culturalmente a cada uno. En realidad, la formación de los docentes es la pieza clave de la educación intercultural»*

A pesar de que existan Directrices y Recomendaciones por parte de los Organismos Internacionales como la Comunidad Europea o el Consejo de Europa que exhortan a los países miembros a preparar convenientemente a sus maestras/os en este sentido,

particularmente en relación a la educación de los inmigrantes, la verdad es que la mayor parte de los maestros —entre ellos también los futuros docentes implicados en nuestro trabajo— andan faltos de una mínima preparación formal en esta línea pedagógica. Este es el problema de la disonancia entre la necesidad escolar y la oferta formativa.

A pesar de las recomendaciones, hay que reconocer que este tipo de temática ha tenido un carácter discriminativo en el ámbito de la formación del profesorado (De Vicente, 1992) y esto justifica la escasez de modelos formativos destinados a capacitar al profesorado para hacer frente a la sociedad multicultural y consiguientemente su manifiesta incapacidad.

Las investigaciones realizadas sobre programas de formación inicial del profesorado ponen de manifiesto que éste incorpora en su repertorio cognitivo, a un nivel muy bajo, tanto los contenidos multiculturales que se imparten en estos programas, como las actitudes que se estimulan en ellos (Marcelo, 1992).

Un posicionamiento a favor de la interculturalidad en la formación inicial del profesorado ha de tener en cuenta que los procesos educativos contienen algo más que unos contenidos meramente cognitivos. Es importante tener en cuenta que junto al currículum explícito, intencionalmente planificado y evaluado, existe un currículum oculto (Jackson, 1980; Ginburg, 1990) que actúa de modo latente y da lugar a aprendizajes diversos a través de las vivencias cotidianas de los estudiantes en el centro. Es un currículum transversal porque atraviesa todas las experiencias que un centro ofrece a los alumnos en el día a día. Este tipo de currículum es importante en todos los planes de educación, pero particularmente en el plano del comportamiento y las actitudes; aspecto que como hemos visto afecta al núcleo mismo de la educación intercultural.

El profesorado ha de manifestar no solo actitudes sino también expectativas iguales hacia todos los alumnos para proporcionar interacciones similares entre todo el grupo, pues está comprobada la influencia que ejercen las actitudes y expectativas, que el profesor manifiesta, sobre los procesos de aprendizaje. Así, en la obra de Rosenthal y Jacobson (1980: 230) se mantiene:

*«Si las escuelas de magisterio empezaran a enseñar —a los futuros profesores— que las expectativas de los maestros sobre el rendimiento de sus alumnos puede convertirse en profecías que se cumplen por sí mismas, podría nacer en los nuevos docentes una nueva expectativa: que los niños pueden aprender más de lo que se espera de ellos»*

Son las actitudes del profesorado y sus expectativas hacia los alumnos los pilares fundamentales de la educación intercultural. En función de lo señalado, las diferencias culturales y las lingüísticas habrían de verse como recurso a utilizar.

Además de actitudes positivas para enseñar adecuadamente en contextos multiculturales, al profesorado hay que dotarlo en su formación de un rico repertorio de estrategias educativas, de estrategias didácticas alternativas, para ejercer competentemente sus funciones y trabajar académicamente de forma fructífera, desde métodos individualizados hasta el aprendizaje cooperativo o desde una enseñanza magistral a una enseñanza de aprendizaje por descubrimiento o aprendizaje basado

en problemas. Adquisición de estrategias pedagógicas para enfrentarse exitosamente a la enseñanza.

En consecuencia, pensamos que una propuesta de formación inicial del profesorado para la diversidad cultural deberían tener presente entre sus objetivos el desarrollo de la competencia intercultural entendida como una combinación de capacidades específicas que implica:

1. Promover el conocimiento de la diversidad cultural, familiarizándose con los valores, creencias y supuestos de la educación intercultural. Desarrollar en los individuos una cierta empatía para comprender el fenómeno de la diversidad cultural y ampliar el conocimiento de costumbres y creencias en los otros. Si las actitudes de los profesores influyen de forma significativa en el qué y cómo aprenden los alumnos, entonces, la formación debe dirigirse a provocar los cambios necesarios en la mentalidad y actitudes de los profesores. Este cambio podría articularse mediante el desarrollo del pensamiento crítico, como técnica para estimular el cambio en las actitudes de los estudiantes respecto a la diversidad cultural.
2. Desarrollar una competencia pedagógica intercultural, así como las pertinentes estrategias para conseguirla. Adquirir las habilidades prácticas, conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para un adecuado desenvolvimiento en aulas multiculturales. Reconocer y manejar la tensión generada en situaciones multiculturales ambiguas a través de la habilidad comunicativa verbal y no verbal que permita comunicaciones efectivas en contextos donde dos o más culturas están en contacto.
3. Fomentar actitudes abiertas hacia la diversidad cultural, así como una disposición a vivir posibles problemas y dilemas que pueden surgir en las situaciones interculturales como ocasiones de crecimiento personal y profesional.
4. Afrontar los problemas derivados de la interculturalidad en el aula con un talante realista y un optimismo pedagógico, asumiendo la influencia del profesor/a en la vida académica (rendimiento) y psicológica (expectativas, autoconcepto...) de los alumnos y alumnas de cultura minoritaria. Conocer el origen de los conflictos, así como el carácter positivo de los mismos en el desarrollo de la intercomunicación entre grupos o personas diferentes.
5. Crear una dinámica de reflexión (Latorre, 1992) en torno a la propia tarea docente desde una perspectiva intercultural. Capacidad de reflexionar sobre la propia cultura, reconocer como ésta influye en la forma en que nos vemos a nosotros mismos y a los demás.

En resumen, el objetivo central de la educación intercultural en un centro de formación del profesorado, desde nuestro punto de vista, no es tanto transmitir unos conocimientos acerca de la diversidad cultural, como generar unas disposiciones profundas positivas hacia esta: comprensión empática de los otros, aceptación de la diferencia, respeto a la persona. Todo este enfoque implica una concepción más amplia del curriculum, que de ordinario ha enfatizado más lo cognitivo

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: Introducción a una práctica de investigación*. Madrid: Ariel.
- Consejo de Europa (1985). Recomendaciones N° R (85) 7 du Comité des Ministres aux États membres sur l'enseignement et l'apprentissage des droits de l'homme dans les écoles, en <http://www.coe.fr>. <2000-5-23>.
- Consejo de Europa (1986). *La educación y el desarrollo cultural de los emigrantes*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Davis, K. A. (1995). Multicultural classrooms and cultural communities of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11 (6), 553-563.
- De Vicente, P. S. (1992). El perfeccionamiento intercultural de los profesores: Una aproximación al desarrollo profesional. En *X Congreso de Pedagogía: Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*. II Tomo. Salamanca: Imprenta Provincial, 537-574.
- Gil, J. (1992). *Análisis de los datos cualitativos. Aplicación al caso de los datos procedentes de grupos de discusión*. Tesis doctoral (inédita). Universidad de Sevilla.
- Gil, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Anuario Interuniversitario de Didáctica*, n° 10-11, 199-212.
- Gil, J., García, E. y Rodríguez, G. (1994). Aportación del análisis estadístico al muestreo en la investigación mediante grupos de discusión. *Anuario Interuniversitario de Didáctica*, n° 12, 213-231.
- Gil, J. Y Granado, C. (1995). Using focus groups in educational research. Exploring teacher's perspectives on educational change. *Evaluation Review*, Vol. 19, n° 1, February, 84-101.
- Ginsburg, M. B. y Newman, K. K. (1990). The hidden curriculum of preservice teacher education. En W. R. Houston (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan Publishing Company, 450-465.
- Ibáñez, J. (1983). *El grupo de discusión: Fundamentación metodológica, justificación epistemológica y descripción técnica*. Madrid: Ponencia FEC.
- Ibáñez, J. (1985). Análisis sociológico de los textos y discursos. *Revista Internacional de Sociología*, n° 43 (1), 119-160.
- Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (1989). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión, en M. García; J. Ibáñez Y F. Alvira: *El análisis de la realidad social*. Madrid: alianza, 489-501.
- Jackson, P. W. (1980). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- Krueguer, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica de la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Latorre, A. (1992). El profesor reflexivo: un nuevo modelo de profesional de la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, n° 19, 51-68.
- Marcelo, C. (1992). Desarrollo de la comprensión multicultural en los programas de formación inicial del profesorado. En *X Congreso Nacional de Pedagogía*. II Tomo. Salamanca: Imprenta Provincial, 501-535.

- Morgan, D. L. (1988). Focus groups as qualitative research. Sage University Paper Series in *Qualitative Research Methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pygmalión en la escuela*. Madrid: Marova.
- Tabachnick, B. R. y Zeichner, K. M. (1993). Preparing teachers for cultural diversity. *Journal of Education for Teaching*, 19 (4/5), 113-124.

Fecha de recepción: 14 de noviembre de 2003.

Fecha de aceptación: 2 de octubre de 2004.